

Ingénierie collaborative entre établissements du supérieur et communauté de pratique d'ingénieurs pédagogiques

YANN LE FAOU

Attaché de recherche - IFPEK (12, rue Jean Louis Bertrand 35000 Rennes, y.lefaou@ifpek.org)

Doctorant – CREAD EA3875 – Université de Rennes (yann.lefaou@univ-rennes2.fr)

CORINNE GAILLAC

Responsable de la formation continue - IFPEK (12, rue Jean Louis Bertrand 35000 Rennes)

Vincent Lissillour et Aline Polge

Ingénieur pédagogique – EHESP (15 Avenue du Professeur Léon Bernard, 35043 Rennes)

Sylvie Gastineau et Pauline Lorey

Ingénieur pédagogique – SUP Université de Rennes (Place Recteur Henri le Moal, 35000 Rennes)

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

L'environnement des formations professionnelles en santé évolue : évolution des publics entrant dans ces formations, rapprochement avec une culture universitaire (réingénierie des formations, universitarisation), usage des outils numériques en formation. Les formateurs et les instituts de formation doivent donc adapter leurs pratiques pédagogiques à ces nouvelles contraintes. Dans ce cadre, L'IFPEK, en tant qu'établissement de formation initiale en santé, a souhaité accompagner le développement professionnel de ses formateurs dans des pratiques pédagogiques renouvelées.

Pour initier ce programme de développement, l'IFPEK a fait appel à ses ressources externes pour la conception du dispositif avec un réseau de partenaire historique rennais sur la transformation pédagogique en formation professionnelle. La finalité étant d'initier une communauté de pratique de territoire en enseignement supérieur pour soutenir le développement des compétences pédagogiques des formateurs et enseignants du milieu de la santé.

Cette coopération d'établissement autour du projet de l'IFPEK s'est développée grâce à une proximité géographique avec deux autres établissements déjà bien avancée dans cette réflexion de la transformation et de l'accompagnement au développement pédagogique : l'université de Rennes 2 (avec le SUP - service universitaire de pédagogie) et l'EHESP (avec son Centre d'Appui Pédagogique) : chaque établissement agissant en complémentarité sur la conception de ce premier dispositif de développement professionnel des formateurs. L'analyse de cette expérimentation d'ingénierie collaborative s'est aussi réalisée entre les trois établissements.

SUMMARY

The environment of professional health training is evolving: the evolution of the public entering these training courses, the coming together with an academic culture (re-engineering of training courses, university training), the use of digital tools in training : trainers and training institutes must therefore adapt their teaching practices to these new constraints. In this context, the IFPEK, as an institution of initial training in health, wished to support the professional development of its trainers in renewed teaching practices.

To design this program, the IFPEK called on its internal resources for the realization of the conferences. The IFPEK also wished to mobilize a network of partner around the problems of teaching transformation into vocational training.

The objective being to initiate a territorial community of practice in higher education to support the development of teaching competences of the trainers and teachers of the health care environment.

This institutional cooperation around the IFPEK project has been developed thanks to a geographical proximity with two other institutions already well advanced in this reflection of the transformation and accompaniment to educational development: the university of Rennes 2 (with the SUP) and the EHESP (with its Center of Teaching Support). These three institutions found themselves around the common problem of designing educational development training devices for trainers. Each institution collaborating with the project was complementary to the others on the themes selected for this first series of training workshops.

We wanted to collectively analyze the results of this first day of pedagogical development of the IFPEK teams, which was highly appreciated by the participants, and to pursue together a reflexive approach on this collaborative engineering experience. We thus identified several factors that seemed to facilitate, or even favor, the success of this first step of the device.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Ingénierie collaborative, projet, communauté de pratique, réflexivité, développement professionnel

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Collaborative engineering, project, community of practice, reflexivity, professional development

1. Présentation du contexte et description du dispositif de développement professionnel des pratiques de formation

L'environnement des formations professionnelles en santé évolue : évolution des publics entrant dans ces formations : génération C, puis Z (Prensky, 2001), public adulte en reprise d'étude, rapprochement avec une culture universitaire (réingénierie des formations,

universitarisation), usage des outils numériques en formation. Les formateurs et les instituts de formation doivent donc adapter leurs pratiques pédagogiques à ces nouvelles contraintes. Dans ce cadre, l'IFPEK, en tant qu'établissement de formation initiale en santé, a souhaité accompagner le développement professionnel de ses formateurs dans des pratiques pédagogiques renouvelées.

L'IFPEK rassemble, sur un même site à Rennes, trois instituts de formation initiale (Pédicurie-Podologie, Ergothérapie, Masso-Kinésithérapie), un centre de soin en podologie, un centre de ressources et un service de formation continue. Les étudiants y reçoivent donc une formation clinique et participent à des cours communs, des journées d'étude interprofessionnelles et des enseignements disciplinaires. Au plus proche des besoins du patient, l'accent est mis sur la formation réflexive et le travail en interdisciplinarité. Les professionnels en exercice viennent actualiser ou développer leurs compétences dans le cadre du développement professionnel continu (DPC).

Pour concourir à cet objectif de transformation des pratiques, l'IFPEK s'est engagé en initiant un programme de soutien au développement de la pratique enseignante, dont le premier évènement a été la journée pédagogique du vendredi 19 octobre 2018. Cette journée s'est fixée comme objectif d'identifier des méthodes pédagogiques interactives utilisables en contexte d'enseignement supérieur. Le dispositif de développement professionnel des formateurs, construit à travers une ingénierie collaborative, est donc composé en premier d'une conférence-débat sur la posture réflexive dans les pratiques pédagogiques en enseignement supérieur. Cette conférence se poursuit par trois ateliers sur les méthodes d'animation, les méthodes de conception et les théories de l'apprentissage.

2. Co-Conception et co-animation du dispositif des ateliers

Pour concevoir ce programme, l'IFPEK a fait appel à ses ressources externes. L'IFPEK a aussi souhaité mobiliser un réseau de partenaires historiques autour des problématiques de transformation pédagogique en formation professionnelle. L'objectif de ce travail de conception collaboratif était d'initier une communauté de pratique de territoire en enseignement supérieur pour soutenir le développement des compétences pédagogiques des formateurs et enseignants du milieu de la santé.

Cette coopération d'établissement autour du projet de l'IFPEK s'est développée grâce à une proximité géographique avec deux autres établissements déjà bien avancée dans cette réflexion de la transformation et de l'accompagnement pédagogique : l'université de Rennes 2 (à travers le service universitaire de pédagogie) et l'EHESP (à travers son Centre d'Appui à la Pédagogie). Ces trois établissements se sont retrouvés autour de la problématique commune de conception de dispositif de formation à l'innovation pédagogique. Chaque établissement collaborateur au projet a été complémentaire aux autres sur les thématiques retenues dans cette première série d'atelier de formation. A travers cette collaboration les acteurs ingénieurs techno-pédagogues ont participé à la conception et à l'animation des ateliers accompagnant le développement des pratiques pédagogiques des formateurs.

Le dispositif de conception s'est voulu collaboratif dès l'initiation de la démarche. Tous les acteurs réunis autour de ce projet de formation ont intégré dès le début l'idée d'ingénierie collaborative. Les réunions du groupe de conception se sont donc déroulées dans l'objectif de construire les ateliers sans connaître à l'avance quels étaient les animateurs des différents ateliers. Chaque ingénieur pédagogique enrichissant l'ensemble de la conception des ateliers. La conception a débuté six mois avant la date de la formation de formateur, avec un rythme d'une réunion par mois. La répartition des co-animations ont été réalisée lors de la dernière

réunion, la semaine précédente la formation, pour que chaque binôme d'animateur puisse préparer l'atelier et maîtriser les outils.

2.1. Perspectives et enjeux du projet de co-ingénierie pour les établissements partenaires

Pour l'IFPEK, s'inscrivant dans une démarche territoriale de développement de la pédagogie, il s'agissait d'initier le dispositif "les jeudis de la pédagogie". Un jeudi tous les deux mois pour valoriser les différents travaux pédagogiques des formateurs et les complétant si besoin par des apports théoriques et méthodologiques. La première thématique envisagée portera sur les pratiques collaboratives en enseignement supérieur. L'objectif de cette rencontre est d'échanger avec les formateurs IFPEK autour des compétences collaboratives et sur la formation à la collaboration interprofessionnelle dans le domaine de la santé. Ces temps de formation sont conçus de façon à favoriser la discussion entre les formateurs dans une perspective de mise en application de la collaboration dans la formation.

Suite à l'évaluation positive de ces premières rencontres pédagogiques et au vu de la dynamique partenariale instaurée, l'organisation d'une deuxième journée s'appuiera sur un regroupement de trois organismes : L'IFPEK s'associerait avec ASKORIA et le PFPS (Pôle Formation des Professionnels de Santé) du CHU de Rennes pour la conception de cette deuxième journée.

Pour l'EHESP, Le Centre d'appui à la pédagogie (CApP) offre accompagnement, formation, soutien et collaboration au développement d'environnements d'apprentissage à l'EHESP. Il participe, tout d'abord, au développement continu des compétences des acteurs (communauté enseignante, personnel administratif, apprenants, professionnel de santé publique). Ce centre participe aussi activement à la mise à disposition de ressources pédagogiques, documentaires, physiques et numériques, en présence et à distance. Une partie de ses missions est aussi centrée sur le développement d'environnements d'apprentissage créatifs et innovants (présentiel dynamique, formation à distance et hybride, environnements accessibles, communautaires et participatifs) ; ainsi qu'à la valorisation et la promotion des pratiques pédagogiques (café pédagogique, rencontres entre pairs, ateliers d'échanges de pratiques). Le CApP possède ainsi une forte expérience dans l'accompagnement de sa communauté à la transformation pédagogique et numérique. L'objectif de sa participation à cette première journée pédagogique de l'IFPEK était triple. D'une part, contribuer à la création d'une communauté de pratique d'ingénieurs pédagogiques de territoire autour d'un projet identifié. Puis, mettre en expérimentation ses méthodes d'animation sur des publics différents. Et enfin, participer au développement continu des compétences de son équipe en les amenant à s'interroger sur leurs pratiques et les confronter à celles des ingénieurs.e.s pédagogiques de Rennes 2.

Suite à l'expérimentation concluante de ces actions de formation, le Centre d'Appui à la Pédagogie souhaite transférer ces ateliers auprès de sa communauté pédagogique, en les intégrant à son offre de formation. Cette journée pédagogique à l'IFPEK a donc été un terrain d'expérimentation pour le Centre d'Appui à la Pédagogie. En effet, les profils des formateurs de l'IFPEK sont proches de ceux de l'EHESP de par l'intervention de nombreux professionnels. De plus, le format court (1h) répond aux contraintes de temps des formateurs. Mais plus que les ateliers, c'est l'organisation de journées pédagogiques en elle-même qui pourrait être transférée au sein de l'EHESP. En 2014, le Service Multimédia de l'école avait déjà organisé un séminaire sur "l'usage du numérique à l'EHESP" qui avait rencontré un

franc succès auprès des enseignants. L'expérience n'a pas été renouvelée sans doute à cause de plusieurs restructurations organisationnelles. Mais, en 2019, le Centre d'Appui à la Pédagogie a choisi d'inscrire dans son plan stratégique d'établissement 2019-2023 l'organisation d'un séminaire annuel sur l'innovation pédagogique.

Lors de la conception de la journée pédagogique, l'IFPEK a exprimé sa volonté d'utiliser cette dernière pour impulser la création d'une communauté enseignante. Pour terminer sur les enjeux pour l'EHESP, et toujours au regard du plan stratégique d'établissement, le Centre d'Appui à la Pédagogie projette également d'accompagner à la transformation pédagogique en mettant en place une communauté de pratique afin de favoriser l'émergence et le partage de nouvelles modalités pédagogiques. Afin d'impulser une communauté de projet des ingénieurs pédagogiques du territoire rennais et dans le cadre du partenariat avec l'IFPEK, l'EHESP participera aux "jeudis de la pédagogie" avec ses différents ingénieurs pédagogiques en fonction des thématiques abordées.

Concernant l'université de Rennes 2, le SUP est un jeune service de l'Université de Rennes 2, créé en décembre 2016, il regroupe trois cellules : la CAP (Cellule d'Appui à la Pédagogie), la CINeM (Cellule d'Ingénierie Numérique et Multimédia) qui a pour mission la production de contenus multimédias pédagogiques, et la CED (Cellule d'Enseignement à Distance) qui assure les missions administratives relatives aux formations proposées à distance. L'ouverture vers des collaborations inter-établissements sur Rennes, le partage d'expériences de formation et d'accompagnement avec des publics variés d'enseignants-chercheurs, de formateurs permanents ou occasionnels au sein de divers établissements d'enseignements supérieurs est une des actions que le SUP souhaite développer.

En effet, ces actions d'ingénierie collaborative permettent aux ingénieurs pédagogiques de confronter, d'enrichir et d'améliorer leurs pratiques dans leurs missions d'accompagnement du développement pédagogique, aussi bien sur des aspects opérationnels dans la conception et l'animation des ateliers que sur des aspects plus théoriques en s'appuyant sur la recherche en Sciences de l'Éducation ou en Didactique professionnelle. Le développement professionnel des Ingénieurs du SUP est un objectif prioritaire de ce service, qui est composé d'équipes pluridisciplinaires, très complémentaires dans leurs compétences en matière de pédagogie, d'enseignement à distance et de technologies éducatives. Cette expérience avec l'IFPEK et l'EHESP a ouvert des perspectives de collaboration pour intervenir à nouveau dans le cadre du programme 2019 de l'IFPEK sur l'animation d'ateliers.

Enfin, dans le cadre de cette communication au QPES 2019, nous avons amorcé un travail réflexif collaboratif sur nos activités d'accompagnement au développement pédagogique, que nous poursuivons en partageant nos expérimentations avec le service pédagogique de l'IFPEK, comme les séances de travail réflexif collaboratif et de co-développement professionnelle du SUP (MIROIR) ; et également sur des modalités d'organisation et d'animation de communautés de pratiques auprès des formateurs. D'un point de vue opérationnel, certains contenus de l'atelier conçu pour cette journée de l'IFPEK, comme le fonctionnement de la mémoire et l'andragogie, ont été réutilisés pour le dispositif de formation des nouveaux maîtres de conférences et peuvent être proposés dans le catalogue de formation de l'Université de Rennes. Nous avons également découvert et partagé des activités d'animation avec les collaborateurs pédagogiques de l'EHESP.

2.2. Evaluation de la journée de formation par les participants

Nous avons proposé une évaluation de satisfaction par les participants pour cette journée en leur proposant d'évaluer ces ateliers en s'appuyant sur le modèle de Kirkpatrick,

uniquement sur les trois premiers niveaux que sont l'évaluation des réactions : degré de satisfaction et perception des participants, l'évaluation des apprentissages et l'évaluation du niveau de transfert. Enfin, une question sur les thématiques qu'ils souhaiteraient approfondir ou découvrir. Globalement les participants étaient satisfaits notamment sur les temps d'échanges de pratiques entre eux pendant les ateliers, sur le partage de situations rencontrées et sur les rencontres avec de nouveaux collègues. Les participants ont aussi plébiscités la rencontre avec des ingénieurs pédagogiques provenant d'autres établissements, permettant de s'ouvrir à d'autres contextes d'établissement. A la fin de la journée, un temps d'échange informel avec les participants en plénière a également eu lieu à l'IFPEK. Ce temps d'échange a permis de définir une poursuite du programme de collaboration entre les différents partenaires ; et d'entrevoir des perspectives de thèmes pour les prochaines sessions des "jeudis de la pédagogie".

3. Analyse synthétique du dispositif d'ingénierie collaborative

L'opportunité de la communication pour le colloque QPES a été l'occasion de réaliser un travail réflexif, collaboratif et a permis de consacrer du temps à l'analyse du dispositif, autant celui de la formation de formateur que de l'expérience d'ingénierie collaborative issue de ce projet. Cette analyse a particulièrement mis en avant des facteurs facilitant l'ingénierie collaborative inter-établissement tout comme une rétrospection quant à la conception d'un dispositif de développement des compétences pédagogiques de formateurs. Cette analyse s'est aussi effectuée au travers du prisme de la recherche-action, intégrant une recherche documentaire pour éclairer l'action de co-ingénierie.

Lors de cette phase d'analyse, les principales questions ont porté sur l'organisation et le pilotage d'un projet collaboratif, ainsi que sur les contextes et les conditions de réussite de cette ingénierie collaborative. Puis un deuxième niveau de questionnement a porté sur la transférabilité et la pérennité d'un tel dispositif. Cette question de la pérennité doit être associée à l'engagement et à la créativité des acteurs. Un troisième niveau de questionnement s'est appuyé sur le contexte et la culture institutionnelle dans lequel se construit ce type d'ingénierie collaborative : management des organisations, écosystème, travail en réseaux.

Toutes ces questions permettent de définir un certain nombre de facteurs favorisant l'émergence d'une communauté de pratique en ingénierie pédagogique. Cette communauté de pratique s'est instaurée autant lors des réunions en présentiel que lors du travail à distance.

3.1. Un modèle explicatif de l'expérience de co-ingénierie : la communauté de pratique

Pour comprendre cette expérience d'ingénierie collaborative, nous avons mobilisé principalement les cadres d'analyse des communautés de pratique dans l'enseignement supérieur. Deux modèles nous sont apparus dominant.

3.1.1. Le modèle de Garrison et d'Anderson

La recherche anglophone fonde la théorie de la communauté de pratique sur deux axes : celui de la distance transactionnelle (Moore, 2007) et celui de « *community of inquiry* » (Garrison & Anderson, 2003). Pour le dernier axe, les travaux de Dewey (1933), de Wenger (1999), ont été fondateurs pour opérationnaliser le concept. La « *community of inquiry* » permet de développer un jugement, un esprit critique, à travers l'expérience des autres.

Communauté dans laquelle les rôles d'apprenant et d'enseignant ne sont pas fixes, chaque participant alternant les deux rôles à l'intérieur de la communauté. Ce partage des rôles permet une diminution de la distance transactionnelle (Moore, 2007, 2013) : plus la structuration de l'environnement institutionnel de la communauté diminue, plus le dialogue entre participant augmente. Cette évolution de la communauté permet à terme de favoriser l'autonomie des participants dans celle-ci. Par la suite, cette autonomie transformatrice permettra éventuellement aux partenaires de s'autoréguler et de s'auto-diriger sur des modèles de démocratie participative (Jézegou, 2010). Les « *community of inquiry* » permettent selon les chercheurs (Garrison & Anderson, 2003, Garrison, 2016) de créer des réseaux communiquant dans un contexte éducatif et formatif. Ainsi grâce à l'augmentation des présences cognitives, sociales et enseignantes, les apprentissages des individus sont favorisés.

3.1.2. Le modèle des communautés de pratique en ligne

Les recherches francophones sur les communautés de pratique en ligne ont été pour la première fois synthétisées dans l'ouvrage dirigé par Daele et Charlier en 2006, et plus récemment dans la note de synthèse de Cristol en 2017. Le processus de construction de ces communautés de pratique permet une hybridation dès la phase d'initialisation. Autant l'intérêt des échanges sur les forums ou les réseaux sociaux peut être grand lors des premières phases d'apprentissage cognitif (vérification d'une définition de concept, critique d'une idée, argumentation d'une réflexion...), autant la discussion et la transformation des représentations se font plus facilement en présence, en particulier sur des moments informels (regroupements, pauses café, repas...). Pour définir ce modèle des communautés de pratique, Daele & Charlier (2006) présentent ces pratiques comme une « co-formation dans un espace plus ou moins informel ». Cette initiation de la communauté peut être soutenue par l'institution qui propose une structuration de l'environnement de formation. Ce processus renvoie à la diminution du niveau de structure du dispositif pour favoriser les apprentissages (Moore, 2007, 2013). Les participants considèrent à terme cette communauté comme un espace de liberté (en opposition à la « lourdeur administrative » d'un dispositif formel (Daele & Charlier, 2006).

Ces modèles des communautés de pratique semblent, selon les différents auteurs français et nord-américains consultés, être un environnement de co-formation, soutenu par les participants eux-mêmes. Cet apprentissage par les « pairs communautaires » installe un environnement propice à l'instauration d'un conflit cognitif transformateur d'apprentissage.

3.2. Analyse des facteurs d'initialisation de la communauté de pratique

Lors de l'analyse du dispositif, plusieurs facteurs facilitants ont également été repérés.

Premièrement, le « pilotage en mode projet » (Boutinet, 1990) assuré par l'IFPEK : réunions régulières et gestion de projet, a été un facteur déterminant de réussite pour cette collaboration. Les modalités de pilotage, ainsi que la confiance des directions de l'IFPEK, de l'EHESP et du SUP de l'Université, ont permis d'organiser le travail collaboratif de manière efficiente pour les acteurs. Deuxièmement, une grande autonomie a été laissée aux ingénieurs pédagogiques dans la conception des contenus et les modalités d'animation (Pastré, 2011). En effet, selon la conception de Pastré, « un sujet autonome doit être compris comme un sujet à qui l'on reconnaît la capacité d'être en mesure d'exercer son pouvoir d'agir ». Cette autonomie a été unanimement reconnue par les intervenants comme participant largement à leur engagement et à leur motivation ainsi qu'à favoriser un sentiment d'auto-efficacité (Bandura,

1986). De plus, l'autonomie laissée par leurs établissements aux ingénieurs pédagogique a permis la diminution de la distance transactionnelle (Moore, 2007, 2013) et ainsi créer des réseaux communiquant (Garrison & Anderson, 2003, Garrison, 2016) entre les acteurs de ce dispositif d'ingénierie collaborative.

Troisièmement, un environnement relationnel facilite l'engagement des acteurs. Le climat favorable aux échanges lors des rencontres et des séances de travail a également été un facteur facilitant. Si la notion d'assertivité est plutôt utilisée dans le secteur du coaching et de l'intervention, on peut qualifier d'assertif le comportement des participants dans la mesure où chacun a pu affirmer ses propositions tout en respectant celles des autres. La notion de sécurité psychologique (Bourgeois et Enlart, 2014) peut éclairer les commentaires des ingénieurs sur le fait qu'ils aient tous notifié dans leurs retours d'expérience qu'ils avaient ressenti une forme de liberté d'initiatives, voire même d'accueil bienveillant de leurs propositions, de possibilités de tâtonnements dans le cadre de cette situation inédite et expérimentale d'ingénierie collaborative. Ce contexte a permis le développement professionnel des ingénieurs pédagogiques, et par conséquent des apprentissages en situation de travail, favorisant également l'engagement et la motivation des acteurs.

4. Conclusion

A travers cette expérience d'ingénierie collaborative, qui portait au départ sur une commande de la part de l'IFPEK, une communauté de pratique en ingénierie pédagogique s'est constituée autour de ce projet de journée de formation de formateur. Cette naissance d'un collectif n'était pas une finalité retenue au départ, mais elle a pris corps tout au long du projet. Ce n'est que lors de la phase d'analyse de l'expérience que les acteurs eux-mêmes se sont rendu compte de cette structuration en communauté. Lors de l'analyse, toutes dimensions de la communauté selon Garrison et Anderson se sont retrouvées dans les facteurs de réussite de cette expérience pédagogique inter-établissement. Des questions de transférabilité et de durabilité de cette communauté restent vives, même si les directions des établissements soutiennent l'initiative. Les possibilités de maintien de cette communauté de pratique restent les occasions offertes par les "jeudis de la pédagogie" de l'IFPEK et par une deuxième rencontre pédagogique, cette fois-ci inter-établissement, mais aussi par les projets structurants des établissements rennais sur la formation des enseignants novices.

Références bibliographiques

- Bandura, A., (trad. J. Lecomte), (2007). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle [« Self-efficacy »]. Paris : De Boeck.
- Bourgeois, E., Enlart, S. (2014). Apprendre dans l'entreprise. Paris : PUF
- Boutinet, J.-P. (2012). Anthropologie du projet. Paris : PUF
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble, Learning Communities: Learning Together. Savoirs, (43), 10-55.
- Daele, A. et Charlier, B. (2006). Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui ? Dans A. Daele et B. Charlier (dir.), Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches (p. 83-104). Paris : L'Harmattan.
- Dewey, J. (1933). How we think. Boston, MA : D.C. Heath
- Garrison, D. R. (2017). E-learning in the 21st century: a community of inquiry framework for research and practice (Third edition). New York : Routledge
- Garrison, D.R.; Anderson, & T. (2003). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. New York, Routledge
- Jézégou, A. (2010). Community of Inquiry en E-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. Journal of Distance Education / Revue de l'Education à Distance, 24(2), 1-18.
- Moore, M. G. (dir.). (2013). Handbook of distance education (3rd ed). New York : Routledge.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles Paris: PUF
- Peraya, D., Charlier, B., Descryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Education et formation, 301, p. 15-34
- Wenger, E. (1999). Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge : Cambridge Univ. Press.